

Artículo de Investigación

Recibido: 6 Septiembre de 2017 / Aceptado: 20 Noviembre de 2017

La secuencia de imágenes: estrategia favorable en la producción de textos narrativos en los estudiantes de grado 5° de la institución educativa Millán Vargas

The sequence of images: favorable strategy in the production of narrative texts in students of 5th grade of the educational institution Millán Vargas

A sequência de imagens: estratégia favorável na produção de textos narrativos em alunos do 5º ano da instituição de ensino Millán Vargas

María Mier Martínez

Institución Educativa Millán Vargas
ro.dry1982@hotmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo lugar en la Institución Educativa Millán Vargas del municipio de Sampedra - Sucre. Fue un estudio de caso enmarcado dentro del paradigma cualitativo con el que se empleó la secuencia de imágenes como estrategia didáctica para fortalecer la producción de textos narrativos en los 36 estudiantes de grado 5° de primaria de dicha institución y con ello elevar las competencias escriturales de los mismos. La intervención fue aplicada a quienes presentaban serias dificultades para redactar textos escritos de tipo narrativo, situación que generó preocupaciones en la institución debido a que este es un tipo de escrito fundamental en los primeros años de educación y que para el caso del grupo objeto de estudio debía estar mejor desarrollado. La investigación fue desarrollada durante el periodo 2014 - 2015 empleando 10 talleres didácticos en donde se mostraban diversas imágenes que facilitarían la construcción de los textos narrativos. Vale anotar que al finalizar la intervención la totalidad del grupo demostró admirable apropiación en este tipo de producciones textuales, denotando coherencia, cohesión, puntuación y ortografía; elementos gramaticales

éstos que en la etapa previa a la aplicación del presente estudio eran prácticamente nulos.

Palabras clave: Producción de textos, texto narrativo, coherencia, cohesión, signos de puntuación, ortografía, secuencia de imágenes.

Abstract

This research study took place in the Educational institution Millán Vargas from Sampues - Sucre. This was a case study within the qualitative paradigm with which the sequence of images was used as the didactical strategy to strengthen the narrative text production of 36 fifth grader students of the institution, and with it to elevate the scriptural competences of the same ones. The intervention was applied to the ones that were facing difficulties to write narrative texts; this situation generated concern in the institution owing to the fact that this is a type of fundamental writing in the early years of education, and that for the case of the group under study, it should be better developed. The research was developed during the term 2014 - 2015 using 10 didactic workshops where various images were shown to facilitate the construction of narrative texts. It is worth noting that at the end of the intervention, the entire group demonstrated an admirable appropriation in this type of textual productions, denoting coherence, cohesion, punctuation and spelling; grammatical elements that in the previous stage to the application of the present study were practically void.

Keywords: Text production, narrative text, coherence, cohesion, punctuation, spelling, sequence of images.

Resumo

Esta pesquisa foi realizada na instituição educacional Millán Vargas, da Sampues - Sucre. Este foi um estudo de caso dentro do paradigma qualitativo com o qual a sequência de imagens foi utilizada como estratégia didática para fortalecer a produção de textos narrativos de 36 alunos da quinta série da instituição, e com isso elevar as competências escriturísticas das mesmas. A intervenção foi aplicada aos que estavam enfrentando dificuldades para escrever textos narrativos; Essa situação gerou preocupação na instituição pelo fato de ser um tipo de escrita fundamental nos primeiros anos de escolaridade e, para o caso do grupo em estudo, deve ser melhor desenvolvida. A pesquisa foi desenvolvida durante o período de 2014 a 2015 utilizando 10 oficinas didáticas onde várias imagens foram mostradas para facilitar a construção de textos

narrativos. Vale resaltar que, ao final da intervenção, todo o grupo demonstrou uma admirável apropriação neste tipo de produções textuais, denotando coerência, coesão, pontuação e ortografia; elementos gramaticais que na etapa anterior à aplicação do presente estudo foram praticamente nulos.

Palavras-chave: Produção textual, texto narrativo, coerência, coesão, pontuação, ortografia, sequência de imagens

La problemática de la escritura

Las exigencias de la vida cotidiana, demandan con mayor fuerza que el ser humano afine la capacidad de traducir en forma oral y escrita sus pensamientos y sentimientos. De igual manera, y debido a los cambios circunstanciales y tecnológicos que han sucumbido a la humanidad, es común observar cómo ha tomado relevancia la forma de comunicación escrita, a través de herramientas tecnológicas como el chat y las redes sociales.

Posiblemente, gracias a esas costumbres, se ha ido perdiendo la pasión o el interés por escribir más allá de la necesidad de comunicarse los unos con los otros. Esto significa que la escritura de textos de mayor complejidad se está dejando de lado. Ya muy pocos son los que escriben cartas, poemas o historias por gusto, placer o diversión. En efecto, preocupa el hecho de que los jóvenes pasen alrededor de 9 horas del día utilizando los medios audiovisuales única y

exclusivamente para su distracción (Wallace, 2015). Más aún, preocupa el hecho de no emplear por lo menos la mitad de ese tiempo en actividades de lectura o escritura siendo éstas más productivas tanto a nivel cognitivo como personal.

En este sentido, merece atención no solo el hecho de la cantidad de horas diarias que se emplean para estas actividades, sino lo improductivo que se han vuelto en materia de creatividad, ingenio y desarrollo de habilidades cognitivas. En cuanto a ello, Wallace (2015) en uno de sus informes para CNN en Español, puntualiza lo siguiente:

Si los adolescentes, en promedio, pasan nueve horas al día consumiendo medios, no es de sorprenderse que a menudo lo hagan mientras hacen sus tareas. La mitad de los adolescentes dicen que "a menudo" o "a veces" usan las redes sociales o ven televisión mientras hacen sus tareas. Más o menos el 60% dice que envían mensajes de texto y el 75% dice que escuchan música mientras hacen sus tareas en casa.

Y de los niños que hacen varias cosas a la vez, la mayoría de ellos no piensan que esto tiene un efecto en la calidad de su trabajo. Casi dos tercios dice que ver televisión o enviar mensajes de texto no hace diferencia, y más del 50% se siente así cuando de usar las redes sociales se trata.

Entre tanto, hoy más que nunca se hace evidente la necesidad de emplear esfuerzos en retomar prácticas escritas que resulten más provechosas para el intelecto de los individuos de las generaciones presentes. Reconociendo, en efecto, que las actividades escolares, laborales, profesionales y la relación con los demás requieren desarrollar la habilidad de escribir. La redacción de un informe, una carta, un cuento, una noticia, una tarjeta, un mensaje, son textos de carácter funcional que constituyen una práctica habitual en la actividad diaria, pero que infortunadamente se han ido perdiendo tanto en estilo como en aplicabilidad. Pues el hecho de escribir, subrayar, borrar, tachar, encerrar, interrogar y sustituir palabras, frases o párrafos, necesarios en la consolidación de un texto escrito, (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996) se está perdiendo.

Tomando lo anterior como referente, se puede afirmar que la escuela tiene la función de despertar esta capacidad,

teniendo en cuenta que las estrategias de enseñanza sean cada vez más atractivas para los estudiantes, satisfaciendo así sus intereses y necesidades, pero ¿cómo lograr que los estudiantes le encuentren sentido a la escritura como un proceso de significación?

Partiendo del hecho que la comunicación es el eje primordial para la interacción de los seres humanos, se hace necesario que la labor docente esté proyectada a favorecer el desarrollo de habilidades que le permitan al educando un desenvolvimiento eficaz y pertinente que responda a diversas necesidades comunicativas. El docente, debido a que cumple un papel de líder dentro del proceso, debe llevar a los estudiantes a comunicarse eficientemente, expresarse de forma clara y coherente, disponer de las palabras adecuadas para transmitir sus mensajes, encaminándolos a producir textos de acuerdo a los propósitos semánticos que debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación. Ahora bien, una de las clases de textos que favorecen en mayor medida las premisas anteriores son los textos narrativos; aún más, si se pretende trabajar la construcción escrita desde los primeros años escolares. En cuanto a ello, Jerome Bruner (1991) considera enfáticamente que “una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la

comunicación humana es la narración.” (p. 83).

Así las cosas, el trabajo que le corresponde al cuerpo docente desde las escuelas, es arduo, fatigante pero placentero. Ahora bien, ¿quién más acompaña al magisterio en esa labor loable y social?

Planes de intervención para mejorar la escritura: américa latina y Colombia

América Latina ha aunado esfuerzos desde hace más de una década en torno a las problemáticas presentadas en materia de lectoescritura en los distintos países hispano hablantes. Uno de los más recientes estudios se enfoca en el análisis en materia de escritura y de cómo desarrollar mejor las prácticas escritas desde la educación primaria como fundamentales en materia de formación crítica y de individuos cualificados en diversos campos. En cuanto a ello, OREALC/UNESCO Santiago (Chile), a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, presentó para el 2015 los resultados más relevantes del TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Un análisis a 15 países de América Latina en cuanto a las políticas y sistemas educativos que los componen. A raíz de ello, se crea el documento titulado: Aportes para la Enseñanza de la Escritura en

donde se “pretende dotar de elementos a los docentes, que ayuden a sus estudiantes a entender esta área como imprescindible para ser ciudadanos que sepan expresarse en forma clara y con una visión crítica, aportando de este modo a una mejor sociedad y también a un óptimo desarrollo personal y profesional.” (UNESCO, 2016, p. 05).

El estudio del TERCE, dentro de lo que interesa al propósito de la presente investigación manifiesta, por ejemplo, que en cuanto al dominio discursivo, cerca de un 35% de los estudiantes de la región se encuentran en los niveles 1 y 2 de desempeño en cuanto al indicador de propósito, secuencia y adecuación. (UNESCO, 2016).

En cuanto a ello...

“Una de las posibles explicaciones de este resultado proviene justamente del manejo de la secuencia, considerando que ésta se ve, por lo general, solo de manera estructural. Es en este conocimiento en que se basa la posibilidad de éxito en la escritura de un texto de opinión. Como la secuencia que se maneja con más confianza es la narrativa, se entiende que en lugar de opinar, los estudiantes prefieran utilizarla para cumplir la tarea indicada y cuenten la historia que da

origen a la necesidad de una plaza o una cafetería para su escuela (en lugar de fundamentar por qué se prefiere una opción por sobre otra)." (UNESCO, 2016, p. 108).

Lo anterior factibiliza inferir dos acepciones de relevancia. La primera es que un buen porcentaje de los estudiantes de la región se sienten cómodos con el género discursivo narrativo, la otra, manifiesta que existe una confusión notable en cuanto a la diferencia existente entre narrar y opinar. Lo que a ciencia cierta amenrta una revaloración de las prácticas educativas en materia de lectura y escritura, que orienten a los estudiantes en cómo contextualizar lo aprendido en las aulas a su vida cotidiana y sobretodo que vean en los procesos de lectura y escritura herramientas discursivas de valor, que denotan preparación, inteligencia y capacidad en un individuo.

Ahora bien, en lo que respecta al país, vale la pena preguntarse ¿Qué está haciendo Colombia para aminorar tales limitantes formativas?

En cuanto a este punto, el Ministerio de Educación Nacional, tiene como propósito para el año 2025, convertir a Colombia en el país más educado de América Latina. Para esto, se pretende potenciar en los estudiantes de todo el país, las áreas de lenguaje

y matemáticas y ha direccionado programas gubernamentales como PNLE (Programa Nacional de Lectura y Escritura) así como el PTA (Programa Todos a Aprender) en donde se trabaja muy fuertemente para orientar las prácticas educativas de los docentes colombianos en cuanto a la lectura y escritura como habilidades transversales en educación.

Contexto local: la escritura en sucre y su comparativo con la institución educativa Millán Vargas

En correspondencia con los programas citados en el apartado anterior, uno de los indicadores que miden el avance o retroceso de la educación en el país es precisamente las Pruebas Saber 3°, 5°, 9°, 11° y Saber Pro. A continuación se muestra un comparativo de los últimos 3 años en relación a las Pruebas Saber 5° entre el Departamento de Sucre (exceptuando Sincelejo) y Colombia con el ánimo de contextualizar la problemática en términos generales.

De acuerdo con la información anterior existe un desnivel que ha mantenido el departamento de Sucre en relación a las estadísticas de la Nación durante los últimos años, de conformidad con los resultados de lenguaje en las pruebas Saber 5°.

Año de la prueba	Departamento de Sucre	Colombia
2013	Avanzado 4%	Avanzado 14%
	Satisfactorio 17 %	Satisfactorio 28%
	Mínimo 47%	Mínimo 40%
	Insuficiente 33%	Insuficiente 18%
2014	Avanzado 5%	Avanzado 13%
	Satisfactorio 16%	Satisfactorio 26%
	Mínimo 43%	Mínimo 40%
	Insuficiente 37%	Insuficiente 21%
2015	Avanzado 3%	Avanzado 12%
	Satisfactorio 15%	Satisfactorio 27%
	Mínimo 46%	Mínimo 41%
	Insuficiente 35%	Insuficiente 20%

Tabla 1 Cuadro Comparativo Pruebas Saber 5° - Lenguaje
Fuente: Icfesinteractivo.gov.co/Resultados Pruebas Saber

Cabe mencionar en este punto, que al analizar de manera sustantiva los datos departamentales en cuanto al ítem de insuficiencia y mínimo, los resultados se han mantenido, lo que produce una sensación de estancamiento en cuanto a las competencias en lenguaje por parte de los estudiantes sucreños.

Ahora bien, dentro de las instituciones que pertenecen al departamento de Sucre, es prioridad para la presente investigación atender lo

relacionado con la Institución Educativa Millán Vargas del municipio de Sampedra. Esta, al igual que el departamento de Sucre, ha venido presentado resultados desfavorables en el área de lenguaje. La premisa anterior es ampliamente confirmada por los resultados de los últimos 3 años en las Pruebas Saber, sobre todo aquellas realizadas por los estudiantes de 5° específicamente en el área de lenguaje. (Ver gráfico 1).

Tales pruebas, presentan resultados en un rango numérico de 100 a 500 puntos, distribuidos en intervalos de eficiencia así: de 100 a 238 es nivel insuficiente, de 239 a 300 es nivel mínimo, de 301 a 376 es nivel satisfactorio y de 377 a 500 nivel avanzado. A continuación, se detalla el

comparativo entre los resultados de las Pruebas Saber 5° de los últimos 3 años para tener información específica de la problemática que trata la presente investigación en materia estadística.

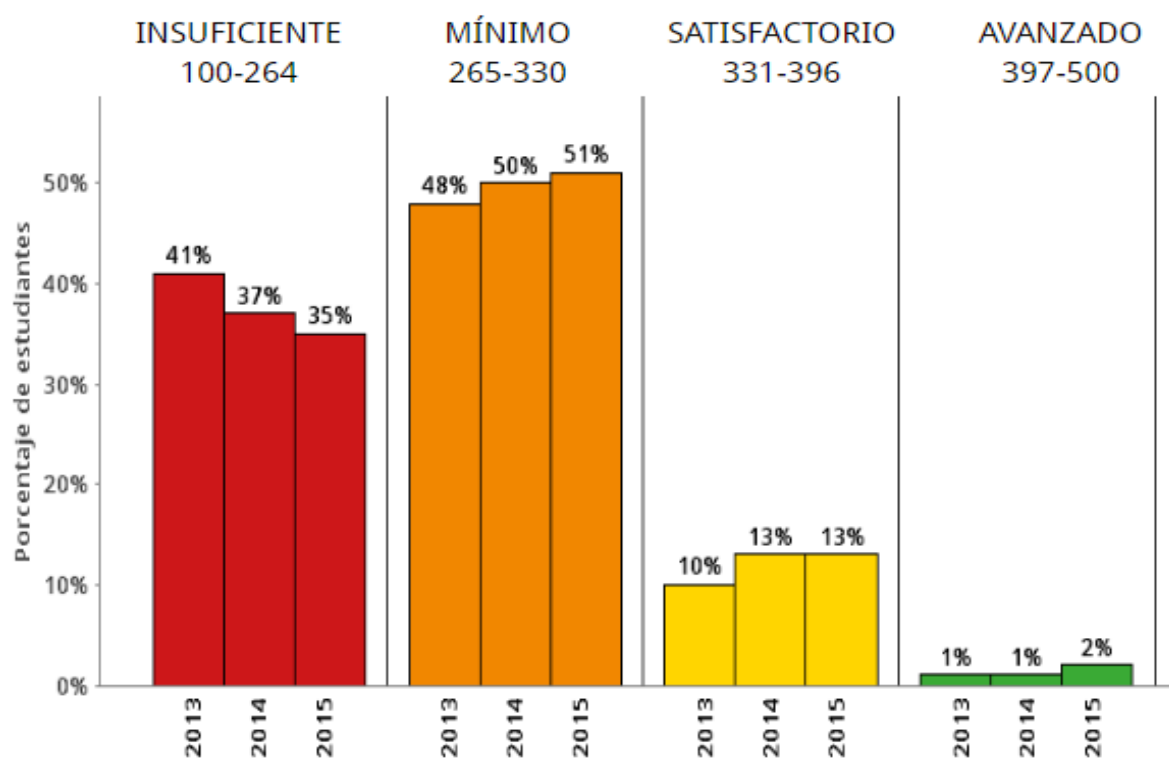


Figura 1 Comparativo Pruebas Saber 5° 2013-2015
Fuente: [Icfesinteractivo.cogv.co/Resultados Pruebas Saber](http://Icfesinteractivo.cogv.co/ResultadosPruebasSaber)

Téngase en cuenta que las Prueba Saber evalúan para el área de lenguaje dos competencias generales; la comunicativa lectora y la comunicativa escritora. La lectora pretende que el estudiante lea e interprete diferentes tipos de texto. La escritora, busca la

producción de textos escritos de diferentes formatos y finalidades (Saber – ICFES, 2009).

De conformidad con lo anterior, la Institución Educativa Millán Vargas si bien ha disminuido el porcentaje de

estudiantes en nivel insuficiente, aquellos ubicados en el nivel de satisfactorio y avanzado se mantienen igualmente escasos, en donde para el caso de este último indicador no se ha podido superar el 2% en más de tres años.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los resultados hasta ahora revelados integran tanto la parte lectora como la escritora. Es preciso discriminar estos dos aspectos de acuerdo con los

requerimientos del presente estudio. Para ello, la investigación se centró específicamente en los resultados más recientes, es decir, de 2015.

A continuación se muestran los resultados discriminados entre la competencia lectora y la competencia escritora obtenidos por los estudiantes de 5° durante el 2015 tal como aparecen en la página web del ICFES.



Figura 2 Resultados Competencia lectora vs Competencia escritora 2015
Fuente: [Icfesinteractivo.cogv.co/Resultados Pruebas Saber](http://Icfesinteractivo.cogv.co/ResultadosPruebasSaber)

De acuerdo con los datos de la gráfica, la institución se ha hecho un poco fuerte en materia de la competencia comunicativa escritora en comparación con la competencia comunicativa lectora. Sin embargo, dados los resultados generales, el avance no es mucho, y aún se presentan dificultades sustanciales en este sentido,

situación que a lo largo del presente estudio será revelado paulatinamente.

Atendiendo tal situación, la investigación optó por considerar la Secuencia de Imágenes como la estrategia pedagógica más adecuada para potencializar la producción de textos narrativos y con ello, el fortalecimiento de las

competencias escritoras. Para ello, se ha de enfatizar en una de las formas discursivas escritas de mayor relevancia y tradición en las escuelas del mundo que quizás como afirma Bruner (2006) citado por Segovia Aguilar (2012) se entienda que:

La narración es (...) “La forma de expresión que mejor comprende el niño, quizá por ser el modo habitual y más propio de la cultura popular, pues la narración es un tipo de expresión que simplifica la comprensión de la realidad, permitiendo hacer que lo excepcional se convierta en comprensible”. Esta potencialidad respecto a otras formas expresivas refuerza el valor de lo narrativo como herramienta fundamental para una adecuada alfabetización (letrada, audiovisual o mediática) centrada en la comunicación. La narración siempre ha estado presente en la educación de los niños y niñas, pues como herramienta cognitiva ha favorecido el acceso a la cultura desde los primeros años de la infancia.” (Segovia, 2012, p. 61).

En efecto, la presente investigación estuvo enfocada a beneficiar de forma holística a los diferentes actores que participan en el proceso educativo de la Institución Educativa Millán Vargas del municipio de Sampues, en cuanto al déficit de producción textual.

La producción textual y sus bases teóricas

A la luz de los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (1998), la concepción de escritura no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo de ideas y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir, en efecto, escribir es producir el mundo. No es copiar, es un arte. Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber “juntar letras” o firmar el documento de identidad (Cassany, 1993). Trasciende de una simple toma del lápiz y el papel; escribir comprende una serie de estructuras comunicativas y metacognitivas con sentido que da cuenta de una interiorización de los sentimientos y pensamientos del ser.

En cuanto a lo anterior, un soporte teórico presente en la educación colombiana en general, tiene que ver con los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje, éstos especifican unas categorías a trabajar en materia de escritura que todo profesional de la educación en Colombia, sobre todo aquellos orientadores de educación primaria, deben

conocer. A continuación se citan los más sobresalientes.

Nivel A: Coherencia y cohesión local: Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Estas subcategorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas: producir al menos una proposición, contar con concordancia sujeto/verbo, segmentar o delimitar debidamente la proposición, evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función

lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación.

Nivel B: Coherencia global: entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto. Se considera que un texto responde a la sub categoría Progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones: producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto, seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

Nivel C: Coherencia y cohesión lineal: este nivel se define alrededor de la coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los

conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones. Se considera que un texto responde a estas condiciones así: establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones.

Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conexas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados. Evidencia la/s relación/es

interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica. Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados. Desde el punto de vista del proceso de producción textual es una categoría compleja. Esto resulta explicable desde la psicogénesis de la producción textual, pues los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo. En esta última categoría (Nivel C) es la que en la que

se espera ubicar a los estudiantes del grado 5°, ya que debido a su grado de estudio, madurez y edad cronológica, deberían cumplir con los requerimientos exigidos en este nivel expuesto en los estándares lineamientos curriculares. (Lineamientos Curriculares, p.39).

De esta manera, el docente obtiene unas indicaciones claras en cuanto a qué se debe tener presente al momento de orientar la parte escritural en las instituciones educativas. Unos lineamientos que si bien están plasmados desde hace décadas, no parecen ser tenidos en cuenta al momento de orientar las clases. Una afirmación apenas lógica si se tienen presentes los análisis estadísticos y en materia porcentual que habla el presente estudio, así como cualquier otro sucedido al interior de los planteles educativos.

En complemento de tales lineamientos, el Ministerio de Educación Colombiano, emitió en el año 2002 los Estándares Básicos de Competencia en el área de Lenguaje, demarcando por factores los aprendizajes de todo niño y niña en determinado grado. Dentro de estos factores es de mencionar el de “producción textual”.

Este factor determina que un estudiante al finaliza el grado 5° de Educación Básica Primaria

(EBP), debe producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Sus principales descriptores son:

- Elegir un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
- Diseñar un plan para elaborar un texto informativo.
- Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.
- Reescribir el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por el mismo estudiante.

Cuando se escribe un texto, es importante reconocer que la tarea no se reduce a la comunicación de todo aquello que se sabe con respecto a un tema. Escribir bien implica seleccionar detalles de acuerdo con los propósitos conjuntos del escritor y del lector. La escritura es un proceso complejo que involucra varios subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión (Mata, 1997). La planificación es una fase de pre-escritura en la que se

dedica tiempo a generar contenido, responder a las exigencias de la organización global de la composición, a las necesidades del lector y a las del tema, de esta manera se da cumplimiento a los Estándares Básicos de Competencias.

Más recientemente, en el mes de junio del año 2015, el Ministerio de educación Nacional, continuando con el trabajo de mejorar la calidad educativa en el país, diseñó una nueva herramienta para fortalecer las prácticas escolares y así mejorar los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de Colombia. En esta oportunidad presentó a la sociedad colombiana los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), como una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje año a año para que como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. Son de resaltar los

siguientes DBA con relación a la producción de textos:

- Escribe textos informativos, narrativos, descriptivos y de opinión aplicando estrategias de planeación, revisión, edición y corrección de trabajos y textos escritos, tanto en clases como en casa (DBA N°7, Grado 4°).
- Escribe textos de creación literaria en los que utiliza las características propias de los géneros literarios (DBA N°8, Grado 4°).
- Reconoce las clases de palabras y comprende que cada una de ellas tiene un uso diferente en la oraciones de textos dados (DBA N°2, Grado 5°).
- Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto (DBA N°4, Grado 5°).

Además de lo anterior, en los últimos años, el proceso escritor ha tomado gran importancia, hasta el punto que además de los anteriores referentes legales, diferentes autores han dedicado espacios para su reflexión y para investigar sobre él. Es así, como la presente investigación reconoce entre otros, el valor de los aportes de Daniel Cassany (1993) quien manifiesta que el proceso de la producción de textos debe darse de forma activa, integrando la planificación, textualización y revisión, secuencia que debe tomarse en cuenta al planificar las sesiones de aprendizaje. Para afirmar su pensamiento, ha

publicado varios ejemplares donde destaca en gran medida al acto de escribir; dentro de sus libros más destacados se encuentran:

- Enseñar lenguas, Manual de didáctica de la lengua para los Docentes de las escuelas básicas (Cassany, reimpresión 2002).
- “Describir el escribir (Cómo se aprende a escribir)”, donde manifiesta que el proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito, estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto (Cassany, reimpresión 2003).
- La cocina de la escritura Manual de redacción. Recoge lo más importante de la tradición occidental en redacción, muestra estrategias para que los lectores aprendan la técnica de la escritura (Cassany, reimpresión 2004).
- Leer, escribir y comentar en el aula, guía práctica para enseñar la expresión escrita (Cassany, 2006). Daniel Cassany (1993) recreó la concepción del uso de la escritura en el ámbito laboral y en el civil administrativo, para él, la escritura es una forma de desarrollar y regular el trabajo (informes, archivos, actas de reuniones, expedientes, etc.) y es también una manera de controlar y organizar la sociedad (es la llamada burocracia: instancia,

informes, certificados impresos). Afirma que las necesidades de comunicación escrita de las personas han cambiado. Hoy los adultos escriben para la familia o los amigos (cartas, diarios íntimos, notas e invitaciones.), para el trabajo (informes, proyectos, etc.), para la formación continuada (resúmenes, comentarios, apuntes, etc.). Los niños y los jóvenes por lo general, sólo escriben en la escuela y escriben textos con características lingüísticas muy particulares: tema especializado, terminología técnica, referencia a otros textos, registro elevado, entre otros. Esta consideración tiene mucha importancia para la enseñanza de la redacción en niveles intermedios y superiores, porque significa que los tipos de textos que tiene que escribir el alumnado y que deberían ser, pues, objeto de enseñanza son los académicos y no los familiares o sociales.

Ante este postulado, se considera que se hace necesario que el estudiante pueda producir textos de acuerdo a diferentes situaciones y con diferentes finalidades, por lo cual se emprende este trabajo para llevar al niño a organizar sus ideas de forma coherente y sistemática desde los diferentes escenarios en los que se desenvuelve.

Cassany (2006) plantea que es falso que la escritura esté perdiendo importancia, aunque muchas personas tengan dicha

impresión. Los avances tecnológicos están cambiando los usos comunicativos, pero la escritura continúa siendo un instrumento imprescindible para sobrevivir en la sociedad moderna. Por esta razón se quiere propender al uso de la escritura como parte del ser humano, para que de esta manera pueda ser competitivo en la sociedad (sociedad del conocimiento), que exige cada vez más personas capaces de escribir, de crear, de redactar diferentes textos atendiendo a aspectos formales de la lengua. Porque el acto de escribir está presente y sigue estándolo a pesar de la innovaciones y del dinámico cambio social y tecnológico.

Josette Jolibert (1998) es otro teórico a quien la presente investigación reconoce y exalta su trabajo investigativo. Esta investigadora francesa, plantea que es necesario impulsar la lectura y producción de todos los distintos tipos de textos: tanto textos funcionales: noticias, cartas, afiches, reglas de juego, informes científicos, como textos ficcionales: cuentos, leyendas, literatura infantil, novelas breves o amplias, poemas.

Continuando con los aportes de la investigadora Josette Jolibert, quien se apoya en la teoría constructivista de aprendizaje significativo de Ausubel, se puede resaltar su aporte donde afirma que el niño debe escribir en situaciones reales

de aprendizaje; utilizando sus conocimientos previos, para así encontrar verdadero sentido a su trabajo, facilitándole de esta manera su comprensión, interpretación y producción escrita, ya que se llega a un nuevo conocimiento a partir de otro. Hasta este punto, tanto Cassany (1993; 2006), como Jolibert (1998), consideran que los intereses y necesidades que motivan a los niños a escribir, se convierten en eventos significativos que tienen transcendencia, siempre que exista un desafío real y un destinatario efectivo de sus escritos. Es por ello, que es necesario impulsar desde la escuela y las aulas de clases al estudiante a redactar, que exprese sus ideas en función de sus necesidades e intereses. En cuanto a esto, Jolibert (1991) destaca que una pedagogía por proyectos en el aula es una forma de organización que permite: vivir una escuela insertada en la realidad, esta práctica le permite al estudiante no depender solamente de las elecciones del adulto; si no decidir y comprometerse en aquello que ha escogido; proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes; produciendo algo que tiene significado y utilidad.

Bajo esta misma línea teórica conceptual, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2000), explican el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño y de la

construcción de conocimientos acerca de la escritura como un sistema de representación del lenguaje y el proceso de comprender las relaciones con los otros sistemas. Toman a la escritura como un sistema de representación y escritura del código. Reflexionan además, sobre las consecuencias pedagógicas del proceso de construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales.

De igual manera, el presente estudio toma como referencia teórica los aportes de Rosenblatt (1988) Smith (1982), Vygotsky (1977) y Luria (1984). Para quienes es absolutamente evidente el hecho de que la lengua escrita ha transformado la consciencia humana desde el punto que, con su aplicación, evolución y formas de uso, ha permitido el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos. Ha llevado además, a los estudiosos de todo el mundo a buscar una explicación sobre las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje escrito y su aprendizaje; en donde merecen especial atención los modelos teóricos del proceso de escritura, como puntualiza Rosenblatt (1988) y Smith (1982).

En ese orden de ideas, otros de los teóricos ampliamente reconocidos en cuanto a la aplicación del lenguaje en todo su esplendor y potencial, en donde convergen el pensamiento y el

lenguaje, son Vygotsky (1977) y Luria (1984). De igual forma, con Rosenblatt (1988) encontramos la relación de transacción que se encuentra en el texto, la determinación de una postura dentro del continuo sistema de construcción de pensamiento. Lo que induce a que a través de la escritura, el individuo emplea con mayor potencial todas las estructuras mentales referidas al lenguaje en tanto escribir supone pensar y repensar las ideas antes de ser plasmadas en un soporte. Hasta aquí, nótese el indiscutible valor que merece el desarrollo de habilidades escriturales en cualquier individuo, así como sus ventajas conceptuales, cognitivas y procedimentales a nivel educativo. A continuación se abre espacio para reconocer el otro soporte epistemológico del presente estudio, es decir, aquel referido a la lectura de imágenes como recurso didáctico-pedagógico.

La lectura de imágenes como recurso didáctico-pedagógico

Mattos, A. (1963), plantea que la didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje. Es por esto que se considera que la didáctica cumple un papel trascendental en las prácticas de

aula, puesto que brinda las herramientas necesarias para direccionar el trabajo pedagógico de los docentes, permitiendo transformar los escenarios educativos, en ambientes más activos, participativos y significativos para la enseñanza. Es por tanto, necesario que el estudiante pueda acceder significativamente a la escritura, pero a través de una serie de estrategias que el docente utilice a su favor de tal forma, que el niño se sienta motivado y dispuesto para producir sus diferentes tipos de textos. Por su parte, Martín Molero, F. (1999), define la didáctica como la disciplina pedagógica que analiza, comprende y mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, las acciones formativas del profesorado y el conjunto de interacciones que se generan en la tarea educativa. Es decir, el docente debe hacer uso de ella para el mejoramiento de su quehacer pedagógico y para el logro de las metas y objetivos trazados.

La reflexión sobre el análisis de las distintas definiciones y sobre la propia práctica llevan a entender la didáctica como ciencia de la educación, teórico - práctica, tecnológica, técnico - artística e innovadora que explica, aplica y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación educativa de los alumnos en contextos intencionalmente organizados en

pro de la investigación para la mejora de dichos procesos.

Asimismo, existen suficientes razones para afirmar que las imágenes son una herramienta didáctica fundamental en las metodologías empleadas en clases, ya que ofrecen enormes posibilidades en el aprendizaje de una lengua. Las imágenes, permiten conocer un vocabulario nuevo; son una manera más sencilla de entender una regla gramatical, el significado de una palabra, un contenido. Las imágenes, pueden ser muy bien aprovechadas para la práctica o el desarrollo de las destrezas comunicativas puesto que fomentan la creatividad, la participación y favorecen la dinámica de clases. Es posible comprobar cómo en los manuales para el aprendizaje de las lenguas, “los textos”, están acompañados de fotografías o dibujos que ayudan a facilitar su comprensión y ofrecen un contexto en el cual se enmarcan unas palabras. Enseñar a través de imágenes, garantiza la motivación por su poder de atracción, despierta la curiosidad y produce una reacción espontánea y natural, estas, además son un estímulo visual que provoca sensaciones o recuerdos, informan, aconsejan, advierten. De igual forma, estimulan la imaginación y la capacidad expresiva, proporcionan oportunidades para comunicar en un contexto real. A los estudiantes les resulta más

atractivo inventar historias o hablar sobre personajes que viven de forma muy diferente a la suya, de allí que las imágenes sean de especial valor a la hora de desarrollar la destreza expresiva, pues les ofrecen la oportunidad de crear algo nuevo, divertido e interesante. La información recibida de forma visual es almacenada de manera más efectiva y duradera que la información leída o escuchada. A respecto, la presente investigación tomó como referencia los aportes de (Perales y Jiménez, 2002), Levie y Lentz (1982), así como (Augustowsky, 2011; Llorente Cámara, 2000; Navarro Ruiz y Hernández Encuentra, 2004) que puntualizan más acerca de las bondades de las imágenes como recurso didáctico.

En primer lugar Perales y Jiménez (2002) son enfáticos en referir que a pesar de tantos elementos visuales que se encuentran en la web como recursos óptimos para el trabajo en las aulas de clase, muy pocos son los maestros que se valen de ellos para dinamizar su quehacer educativo. De hecho, puntualizan que ante la avalancha de materiales de este tipo se hace necesario un estudio mayor en cuanto a los beneficios formativos que desde la educación tendrían lugar al emplear con mayor frecuencia tales recursos. Señalan además, que si observamos los textos escolares, encontraremos que al menos un 50% del

contenido se presenta a través de imágenes, pero su lectura, interpretación, análisis y observación, muchas veces pasan desapercibidas.

Entre tanto, Levie y Lentz (1982), afirman algo muy parecido. Para ellos, a pesar de la indiscutible presencia de imágenes, fotografías y obras de arte en los manuales escolares, a los estudiantes no se les orienta y mucho menos encuentran los espacios o herramientas necesarias para interpretarlas, estudiarlas y hacer un análisis profundo de ellas. En general, los estudiantes no reconocen a éstas como fuente de información útil. Algunos no registran las imágenes y si lo hacen las toman como un pasatiempo, o bien las miran, pero no las leen para obtener información de valor en complemento de lo leído.

Al respecto, vale precisar la importancia de saber orientar una habilidad tan “Simple” como mirar. De hecho, enseñar a mirar, supone interpretar e intuir, poniendo en juego habilidades y procesos cognitivos para leer y percibir el mensaje visual. De igual manera, amerita la activación y engranaje de los conocimientos previos con los que cuenta el observador para otorgar sentido a la imagen en torno a categorías conceptuales mediante una participación consciente y activa de los procesos de pensamiento (Augustowsky, 2011;

Navarro Ruiz y Hernández Encuentra, 2004; Llorente Cámara, 2000).

Aparicio (1987) propone diferenciar en la lectura de las imágenes unas fases objetivas, dedicadas al análisis de los elementos básicos de la imagen (línea, punto, forma, luz, color, tono, encuadre, movimiento, tiempo, sonido), una descripción conceptual de la misma (objetos, personas, localizaciones, ambientes) y un estudio descriptivo global de las imágenes, en función de sus características elementales (iconicidad, abstracción, simplicidad o complejidad, monosemia o polisemia, originalidad o redundancia). Alfonso y Mantilla (1990) por su parte proponen también una interesantísima reflexión para el análisis integral de las imágenes centrada en la búsqueda de sistemas, relaciones significativas y códigos simbólicos. En todo caso el proceso de interpretación y reinterpretación de la imagen ha de fundamentarse en descubrir diferentes códigos, para desvelar el sentido múltiple y connotativo que esta generalmente tiene: espacialidad, gestualidad, escenografía, simbología, luz y color, mediación instrumental y relaciones entre los elementos representados que determinan el resultado último de la comunicación, matizados por el contexto informativo más o menos próximo.

De conformidad con los autores anteriores se hace preciso mencionar sus postulados en relación a la imagen y su importancia.

- Las imágenes tienen un lenguaje, transmiten mensajes, configuran nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen.
- Los alumnos de hoy antes que aprender a leer o escribir, aprenden a ver imágenes, o mejor dicho, están habituados a verlas y consumirlas.
- Sólo el uso de este lenguaje y la comprensión de su poder comunicativo darán la agilidad psicológica para enfrentar críticamente a los modelos y valores que vienen propuestos. No existe capacidad crítica cuando se carece de códigos para plantear soluciones distintas o se es mero consumidor de mensajes elaborados.
- Los futuros maestros han de ser conscientes de la importancia que tienen las imágenes como medio didáctico y como lenguaje específico eficaz para comunicar información. Se llega así a la necesidad de defender la alfabetización visual.
- El lenguaje icónico ha de ser enseñado y aprendido en los centros donde se forman los futuros maestros. Desde el conocimiento de este lenguaje y el desarrollo de estrategias de intervención o destrezas de aplicación práctica, se capacitarán a los futuros maestros para que estos eduquen y preparen a sus

alumnos en una sociedad tecnológica. (Alfonso & Mantilla, 1990).

Tras un breve desarrollo en el que se plantea la necesidad de capacitar a los docentes hacia una didáctica de la imagen derivada de la importancia que en la sociedad actual se concede al mundo de lo icónico (“iconosfera”), se desarrolla el lenguaje de la imagen fija con el fin de familiarizar a los alumnos con los elementos, códigos y principios básicos que la imagen proporciona, posibilitando y promoviendo estrategias para la lectura crítica y comprensiva, la producción de textos escritos y la capacidad de expresar teniendo como referente las imágenes a las que diariamente están expuestos en su contexto social.

Cabe destacar la importancia que tiene para Erausquin y Matilla (2003) sobre la escritura de la imagen, afirmando que la técnica de alfabetización icónica exige la presencia del doble proceso, de lectura y escritura. No es suficiente con que los alumnos y alumnas sepan interpretar las imágenes, puesto que la mejor fórmula para escribir sus mecanismos y complejos procesos de manipulación consiste en seguir de cerca las fases para su producción: escribir imágenes, esto es crear y recrear individual y colectivamente el medio icónico, siguiendo los procedimientos y técnicas de los medios, adaptando

a las posibilidades que la escuela ofrece. Fotografías, diapositivas, videos, carteles, fotomontajes, publicidad, cine, prensa... ofrece los medios para poner en práctica este proceso de producción. Una simple imagen, original y adaptada, puede ser el punto de partida de una amplia campaña de mentalización sobre la necesidad de la ineludible alfabetización audiovisual.

Asimismo, según (Alonso Tapia, 2005; García Morales, 2012; Llorente Cámara, 2000; Otero y Greca, 2003; Sánchez Benítez, 2009), la imagen es un soporte funcional, en tanto las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo, encuentran a ésta como recurso pedagógico que contribuye a:

- La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar
- La motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias
- La presentación de nuevos conceptos
- La promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados
- El fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana
- La estimulación de la imaginación y expresión de emociones
- La activación de conocimientos previos

Una imagen, es la representación de una realidad

captada a través de los sentidos. Leer una imagen es mirarla detalladamente para entender qué elementos la componen y cómo se organizan dichos elementos a fin de transmitir ideas y narrar historias. Para poder llevar a cabo una buena lectura de imágenes es necesario partir de las siguientes premisas:

- Las imágenes son textos, es decir, son un tipo muy particular de artefactos.
- Por ser textos, las imágenes pueden ser estudiadas como secuencias.
- Una secuencia es una seguidilla de hechos o de elementos que mantienen una relación entre sí.
- Las imágenes pueden ser organizadas a través de secuencias, dándoles un orden lógico para que a partir de ellas se puedan crear y leer historias con sentido y significado.
- Estas historias deben ser construidas con base en una serie de características que le den sentido como texto.
- Texto es un conjunto de signos que conforman una unidad con sentido y que atiende a aspectos formales como coherencia, cohesión, ortografía y signos de puntuación.

En el libro titulado “imágenes en acción”, escrito por Manuel Alfonso Erausquin y Luís Matilla (2003), plantean los siguientes postulados en relación a la imagen y su importancia:

- Las imágenes tienen un lenguaje, transmiten mensajes, configuran

nuestra cultura, la sociedad y los valores que la sostienen.

- Los alumnos de hoy antes que aprender a leer o escribir, aprenden a ver imágenes, o mejor dicho, están habituados a verlas y consumirlas.

- Sólo el uso de este lenguaje y la comprensión de su poder comunicativo darán la agilidad psicológica para enfrentar críticamente a los modelos y valores que vienen propuestos. No existe capacidad crítica cuando se carece de códigos para plantear soluciones distintas o sé es mero consumidor de mensajes elaborados.

- Los futuros maestros han de ser conscientes de la importancia que tienen las imágenes como medio didáctico y como lenguaje específico eficaz para comunicar información. Se llega así a la necesidad de defender la alfabetización visual.

- El lenguaje icónico ha de ser enseñado y aprendido en los centros donde se forman los futuros maestros. Desde el conocimiento de este lenguaje y el desarrollo de estrategias de intervención o destrezas de aplicación práctica, se capacitarán a los futuros maestros para que estos eduquen y preparen a sus alumnos en una sociedad tecnológica.

Evidenciable es entonces el gran valor que toma la imagen y las estrategias propuestas a través de esta para propender al conocimiento y a cualquier acto

de tipo cognitivo. Con lo cual el trabajo integrado entre la imagen como estrategia didáctico-pedagógica y la escritura de narraciones como actividad necesaria, puede favorecer la obtención de competencias escriturales a la luz de las teorías antes mencionadas y en concordancia con los requerimientos y directrices en materia formativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Diseño metodológico e intervención al problema

La presente investigación optó por emplear el estudio de casos como tipo investigativo. Ello, atendiendo la necesidad de tratar una problemática en particular bajo unas condiciones específicas. Al respecto, Irene Barrio del Castillo et al. (s.f) citan a Yin (1989) y Stake (1998) para manifestar que:

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa.

- Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.
- Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a

comprender su actividad es circunstancias concretas (p. 02).

Atendiendo esas bases conceptuales, la investigación se llevó a cabo en 3 fases principales, la primera concerniente al diagnóstico del grupo de estudiantes de conformidad con los datos internos y externos en materia de desempeño o competencias escriturales. Las fuentes principales en este caso fueron las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el año inmediatamente anterior, así como el comparativo de las Pruebas Saber 2013-2015. En correspondencia con la situación detectada, se dio paso a corroborar esos datos, pero esta vez desde las voces de los actores principales, es decir, desde docentes, estudiantes y padres de familia, para ello, se tuvieron un seriado de entrevistas con dichos miembros de la comunidad educativa con el fin de establecer con mayor rigor las apreciaciones particulares de cada uno, así como las posibles causas de la problemática presentada. Finalmente se procedió a la tercera etapa de la investigación en donde intervinieron dos procesos simultáneos. El primero al establecer bajo el estudio de los referentes teóricos que soportan el presente proyecto, la lectura de imágenes como estrategia dinamizadora y coadyuvante en el desarrollo de habilidades escriturales. Con ello se dio paso

al segundo momento en donde se diseñaron, aplicaron y evaluaron un seriado de 10 talleres académicos con los que mediante los resultados obtenidos y la observación directa de los investigadores se pudo evaluar la efectividad de la estrategia aplicada.

Cabe anotar que por tratarse de un estudio de casos en particular, tanto la población como la muestra son los 36 estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Millán Vargas del municipio de Sampués, de los cuales 23 son de género femenino y 13 corresponden al masculino. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 10 y 12 años. Pertenecen a un nivel socioeconómico medio. Este grupo presenta características similares en nivel de comportamiento y académico, lo que facilitó obtener resultados comunes.

La secuencia de imágenes y el plan de trabajo: Discusión y resultados

Para la obtención de los resultados, lo primero fue aplicar una entrevista durante el 2014 a los docentes que trabajaban el área de lenguaje en el grado quinto. Este instrumento fue aplicado con el fin de determinar, a partir de la valoración de los docentes, el nivel en que se encontraban sus estudiantes en relación al factor de producción textual y sus procesos escritores.

Las respuestas expresadas se recogen en las siguientes apreciaciones:

- Los estudiantes al escribir presentan falta de organización de ideas.
- Existe desconocimiento de algunos aspectos de tipo gramatical (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).
- Muestran poca creatividad a la hora de escribir cualquier tipo de texto.
- Muestran desánimo y apatía por participar en las clases cuando se les pide redactar textos

Asimismo, se realizó una entrevista a los padres de familia, como ente fundamental del proceso educativo, para determinar su percepción frente al proceso escritural de sus hijos. Las respuestas arrojadas de dicha entrevista se sintetizan en las siguientes observaciones:

- Los niños no llevan a la casa actividades de escritura.
- Los niños presentan apatía cuando se le pide escribir una carta o una excusa para el colegio.
- Algunos padres de familia son iletrados.

- Los niños realizan en su mayoría las actividades escolares sin el apoyo de padres u otros familiares.

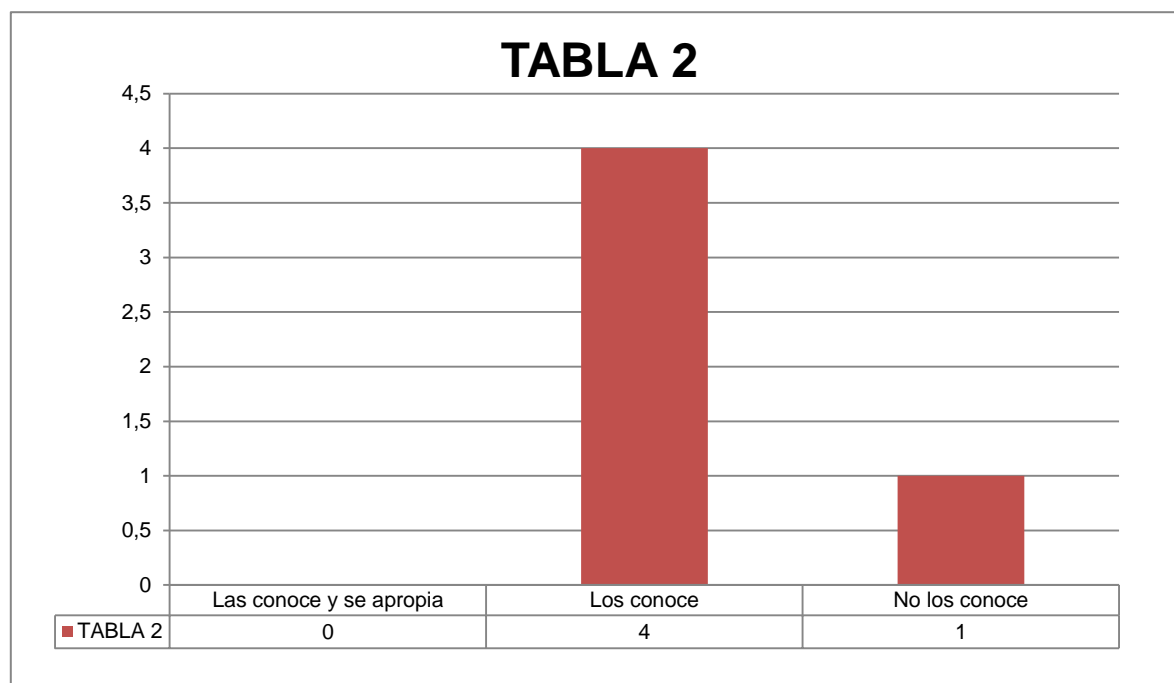
Finalmente, se realizó otra entrevista a los mismos docentes intervenidos, esta vez, con preguntas relacionadas con el nivel de conocimiento de los referentes de calidad educativa en relación a la producción textual, para determinar así en qué nivel son llevadas al aula actividades bajo este enfoque y si en realidad se estaba teniendo en cuenta para aplicarlas en las prácticas educativas.

De los cinco docentes entrevistados que ejercían el perfil de lenguaje en la Institución Educativa, la mayoría conoce los referentes de calidad (*Ver tabla 2*), pero hay un factor determinante y es que no los apropian en sus clases diarias, obviando con esto la importancia de articular el factor de producción textual al aula como aspecto necesario en la enseñanza del lenguaje. Lo importante de los referentes de calidad es que la teoría contenida en ellos pueda llevarse a la práctica y generar actividades que permitan la consecución de estos parámetros. La tabla a continuación recoge la información de la entrevista a los docentes.

Finalmente, se realizó una entrevista a los estudiantes, para determinar su percepción frente a

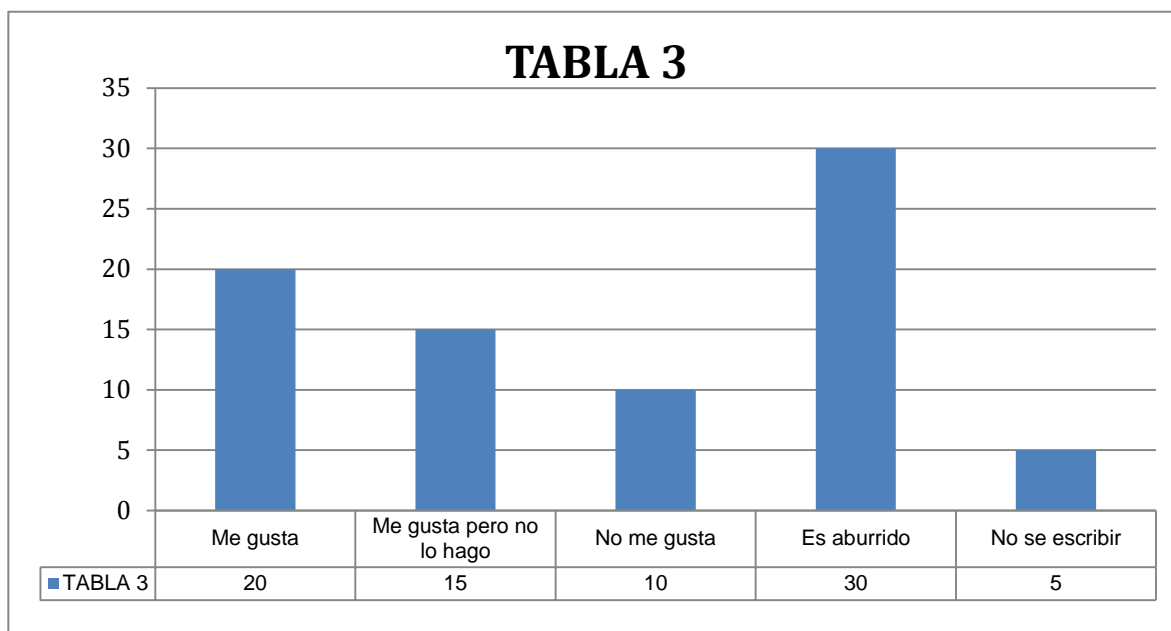
la escritura como proceso. La idea central fue recoger información frente a la pregunta ¿Qué piensas

del acto de escribir? para que de forma espontánea expresaran su percepción al respecto.



La mayoría de estudiantes manifiestan que el acto de escribir le parece muy aburrido y tedioso (Ver tabla 3), puesto que los textos que se les insta construir en el en el aula no son llamativos para ellos y por lo tanto no despiertan su interés. En otra gran proporción, los estudiantes manifestaron que no les gusta escribir y consideran la escritura como una actividad impuesta por el Docente y que además en sus casas ningún miembro de la familia los impulsa a escribir, pero que sí les gusta hacerlo, pues conocen personas que lo hacen y eso les agrada, como la niña que ganó el concurso nacional de

cuento, con una historia titulada “el burro de las gafas”. Otro gran número de estudiantes, manifestaron que les gusta escribir pero que no lo hacen porque se dedican a hacer actividades diferentes como colorear y resolver operaciones básicas en el área de matemáticas. Afirmaron que cuando llegan a casa deben trabajar para el sustento de sus familias y no tienen tiempo para fortalecer la actividad escritural. De igual forma, se puede expresar que una mínima proporción de estudiantes manifestaron que no sabían escribir. La tabla representa la información.



Con base en la información anterior y luego de una exhaustiva revisión de la literatura por parte de los investigadores, se seleccionó emplear la secuencia de imágenes como estrategia didáctica para lograr que los estudiantes fortalecieran las producciones narrativas. Las razones que encierran esta selección ya han sido ampliamente referidas en apartados anteriores. Lo que corresponde en esta parte es especificar qué se hizo para colocar en marcha la aplicación de la estrategia. Ante ello, los investigadores diseñaron un plan de trabajo en el que se aplicaron guías didácticas con el fin de

favorecer la creación de narraciones a través del uso de imágenes. De esta manera se da cumplimiento al segundo objetivo específico: “Diseñar un plan de trabajo en el que se apliquen las Secuencias de Imágenes como estrategia pedagógica”.

La aplicación de las guías didácticas se dio durante las horas reales de castellano y lectoescritura. Lo anterior con el fin de no perjudicar ni romper con el número de horas que los estudiantes tenían para cada asignatura, cosa que permitiera evaluar los resultados lo más objetivo posible. En líneas seguidas se detallaran las guías

empleadas con sus correspondientes actividades, al finalizar todo el seriado se mostrará un análisis generalizado en cuanto a los resultados obtenidos luego de su implementación.

Finalizando la presentación de los talleres aplicados, la presente investigación da paso al cumplimiento del tercer objetivo específico “Analizar el impacto de la estrategia aplicada en el fortalecimiento de la producción de textos narrativos” ante ello, es menester precisar que:

Luego de aplicada la estrategia, se valoraron los resultados de los estudiantes a partir de la observación y evidencias de trabajos escritos. De esta valoración se pudo determinar, con base en las categorías evaluadas, los siguientes resultados:

La secuencia de imágenes como estrategia propuesta para la producción de textos narrativos, le permitió a los estudiantes de quinto uno de la Institución Educativa Millán Vargas Municipio de Sampués Sucre, mejorar los procesos de lectura y escritura como un factor importante para el desarrollo de sus potencialidades académicas. Las estrategias planteadas y ejecutadas fueron pertinentes y por los resultados obtenidos se puede afirmar que permitieron el fortalecimiento de

las competencias escritoras en los estudiantes.

Al finalizar estos resultados permiten confirmar la teoría de Erausquin y Matillas (2003) sobre la importancia que tiene la escritura de la imagen, afirmando que la técnica de alfabetización icónica exige la presencia del doble proceso, de lectura y escritura. No es suficiente con que los alumnos sepan interpretar las imágenes, puesto que la mejor fórmula para escribir sus mecanismos y complejos procesos de manipulación consiste en seguir de cerca las fases para su producción: escribir imágenes, esto es crear y recrear individual y colectivamente el medio icónico, siguiendo los procedimientos y técnicas de los medios, adaptando a las posibilidades que la escuela ofrece.

De igual forma, se confirma lo expuesto por Enrique Llorente Cámara, (2000), encuentra a la imagen como recurso pedagógico que contribuye a la motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias, la presentación de nuevos conceptos, la promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados, la estimulación de la imaginación y expresión de emociones y la activación de conocimientos previos.

También es menester precisar que en la medida que los

estudiantes desarrollaban los talleres, mejoró tanto el comportamiento como sus expectativas en relación a lo que debían hacer. Así el trabajo organizado y sistemático corrobora que la escritura es un proceso complejo que involucra varios subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión (Mata, 1997), Daniel Cassany (1993).

Al grupo de estudiantes se le notó interés, motivación y participación en cada una de las actividades. Dentro de lo más destacable era su aparente preocupación cuando no entendían qué hacer ante lo cual fueron muy recursivos al preguntar a sus compañeros o al mismo docente de manera tan insistente en ocasiones, cabe anotar. Esto es sin duda un forma de construir el conocimiento, de manera que la interacción, el diálogo y el hacer se confluieron de tal forma que se cumple lo propuesto por Jossette Jolibert, en relación a sus interpretaciones en torno a la dinámica del constructivismo, en donde los estudiantes hicieron uso de sus conocimientos previos, para encontrar sentido a lo que se estaba haciendo, comprendiendo e interpretando los ejercicios a desarrollar. Situación que según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2000) facilitó la integración entre la tarea realizada y la interpretación ejercida del lenguaje. Pues construir

conocimiento a través del lenguaje amerita integrar todos los sistemas intervinientes en el proceso y valerse de ellos para obtener aprendizajes significativos. Así, la guía tan solo se convirtió en el pretexto para motivar y establecer directrices, pues aquellas que se resolvieron de manera grupal, facilitaron el hecho de que los estudiantes tomaran incluso intercambio de roles en donde algunos dirigían y otros escuchaban; algunos explicando y otros atendiendo. Dicha necesidad facilitó trabajar conjuntamente y construir las respuestas luego de un consenso grupal antes de anotar las respuestas, demostrando con ello que la lengua escrita transforma la consciencia humana en la medida que se aplican, evolucionan y se potencializan sus formas de uso. Rosenblatt (1988) Smith (1982), Vygotsky (1977) y Luria (1984).

Asimismo queda demostrado que la imagen es una herramienta altamente significativa en la motivación de los estudiantes, ya sea para transmitir una idea o para incentivarlos a ejercer su cognición y crear nuevos textos. De hecho, de la mano con la didáctica y la experticia del docente se convierten en fundamentales para mantener la atención de los estudiantes, como el interés por construir conocimientos en conjunto. Mejorando así, indiscutiblemente, los procesos de enseñanza-

aprendizaje, (Mattos, A. 1963; Martín Molero, F. 1999).

Reconózcase entonces la amplitud de aplicaciones y las innegables bondades que genera el uso de imágenes en el aula como herramienta didáctica y pedagógica. (Perales y Jiménez, 2002; Levie y Lentz 1982; Augustowsky, 2011; Llorente Cámara, 2000; Navarro Ruiz y Hernández Encuentra, 2004).

Los planteamientos citados anteriormente y los resultados obtenidos en la investigación, permiten confirmar el gran valor que toma la imagen en los procesos de lectura y escritura en el mejoramiento de la producción de textos narrativos en los estudiantes. Para constancia de ello la investigación hizo una prueba final en donde los estudiantes debían crear por sí mismos textos narrativos coherentes, cohesivos, con el adecuado uso de los signos de puntuación y sobretodo de manera individual y sin ayuda. Ante ello los resultados fueron ampliamente satisfactorios.

Finalmente en cuanto a los puntos evaluativos de la construcción de narraciones se obtiene que:

- **Definición de un título:** Inicialmente los estudiantes no escribieron un título para su cuento, solo 10 de los 36 lo

hicieron, escogiendo un título adecuado para su cuento. Al finalizar, se notó un avance significativo en esta categoría, puesto que 30 estudiantes definieron claramente un título relacionado con el cuento escrito por ellos mismos. Este título se centró en el tema y estuvo acorde a los aspectos mencionados en el texto.

- **Ordenamiento de párrafos:** Los estudiantes no separaban los párrafos ni hacían uso correcto del punto y aparte, al iniciar la intervención solo cinco estudiantes dividieron su cuento en párrafos. Al terminar la intervención se evidenció una notoria mejoría en cuanto a esta categoría de análisis, puesto que un gran número de estudiantes de quinto grado escriben párrafos de forma más ordenada y coherente.

- **Estructura externa del texto inicio, desarrollo y desenlace:** Al inicio de la investigación, los estudiantes del grado quinto uno al momento de escribir no tenían presente la estructura de un texto narrativo. Después de la aplicación de la estrategia concerniente en mejorar la producción de textos narrativos en los discentes estos mejoraron notoriamente, es decir, realizan producciones textuales de forma estructurada por lo que la estrategia aplicada al grupo permitió superar estas dificultades, esto se evidencia en las producciones realizadas por

los estudiantes en cuanto al uso de la estructura externa del texto narrativo.

- **Coherencia y cohesión lineal:** Al inicio de la investigación un número significativo de estudiantes no tenían presente al momento de escribir la idea temática claramente definida en el texto. Actualmente, los estudiantes tienen en cuenta los conectores, frases y oraciones al momento de realizar sus producciones. De igual forma, mantienen una idea global en todos sus escritos.

- **Signos de puntuación:** Los estudiantes de quinto uno presentaron al inicio de la investigación poco uso de la coma y el punto, trayendo como consecuencia ambigüedades en las ideas al escribir un texto. Al finalizar la intervención todos los estudiantes ubican en un texto de forma correcta la coma y el punto. Además, son capaces de leer textos usando los respectivos signos de puntuación, marcando las pausas necesarias y haciendo uso de una entonación adecuada al hablar; eliminando las ambigüedades encontradas.

- **Ortografía:** Al comienzo de la investigación en los estudiantes no se evidenciaba una escritura correcta de las palabras, específicamente en el uso de las mayúsculas después de un punto y eran comunes encontrar en sus

producciones errores en la escritura de palabras con m, p, y, b, h, s, c, v, z, g, j, h, z, ch, ñ, ll, y el uso de palabras agudas, graves y esdrújulas. Después de realizar la mediación 29 estudiantes alcanzan buenos niveles de apropiación sobre el uso de las mayúsculas después de un punto aparte o de un punto seguido, además de la escritura correcta de palabras con en cuya escritura se encuentra las letras m, p, y, b, h, s, c, v, z, g, j, h, z, ch, ñ, ll, siendo este un avance importante en el manejo de la ortografía.

Conclusiones

Al término de la presente investigación se puede concluir que:

- El uso de imágenes es ampliamente favorable en la preparación de los estudiantes en cuanto a generar ideas para la creación de textos narrativos.
- Las imágenes y el trabajo grupal son motivantes para los estudiantes en la medida que mantienen su atención y su interés por el trabajo a realizar.
- Una clase bien preparada y que emplee material didáctico interesante para los estudiantes resulta fundamental en el proceso formativo
- Los talleres de trabajo que emplean imágenes y que se valen de objetivos conceptuales y epistemológicos válidos son de gran valor para solucionar la

problemática de redacción en los estudiantes.

D.F: Universidad Autónoma de México.

Referencias

Acero, Juan José, Bustos, Eduardo & Quesada, Daniel. (1996). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Bernal Suárez, Juan Carlos & Herazo Pérez, María Telma. (2015). *Los Recursos Educativos*. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Alonso Erausquin, Manuel & Matilla, Luis. (1990). *Imágenes en acción*. Barcelona: ediciones AKAL, España.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado - Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial. Obtenido de <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>

Álvarez Angulo, Teodoro & García Parejo, Isabel. (2008). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista Universidad del Quindío*.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Graó.

Araús, Cándido. (1998). *Redacción práctica. Guía para aprender a escribir con claridad y precisión*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Cassany, Daniel. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Aumont, Jacques. (1990). *L'ímage*. Paris: Nathan Université.

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Bastidas, Carlos. (2005). *Didáctica de la puntuación en castellano*. Bogotá: editorial Magisterio.

Cassany, Daniel. Luna Marta & Sanz Gloria. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Bazán Ramírez, Aldo & Urbina Pérez, Diana. (2011). *Desarrollo funcional de competencias de producción de textos en alumnos con bajo desempeño en el último año de primaria*. México

Cassany, Daniel. (2003). *Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Compilado en Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de

- Datos e Información. UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA. Bogotá: El Búho. Obtenido de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Chomsky, Noam. (1985). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- El Tiempo.com. (18 de Julio de 2014). Alumnos que escriben a mano tienen mejor desempeño. El Tiempo.com. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/las-ventajas-de-escribir-a-mano/14265142>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Gema Sánchez Benítez. (2009). el uso de la imágenes en la clase para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Alcalá: Suplementos marcoELE.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jolibert, Jossette. (2009). *Niños que Construyen su Poder de Leer y Escribir*. Barcelona: Paidós.
- Llorente Cámara, Enrique. (2000). *Imágenes en la enseñanza*. Barcelona.: Revista de Psicodidáctica, núm. 9, Universidad del País Vasco.
- MEN. (2002). *Estándares básicos de Competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Impresión: Imprenta Nacional de Colombia.
- Milán Gómez, Y. (2010). Sistema de actividades que favorezcan el empleo de la regla ortográfica en las terminaciones -ación, -acción en los alumnos de sexto grado. UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/yipsi_milan.pdf
- Morales García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? *El Arte como Estrategia para una Educación Inclusiva*, ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación, n°1 <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>
- Ortega, Nidia Patricia; Camero, Yajaira; Alezones, Jeanette; Frantzis, Laura & García, Yeneyda. (2005). *El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de*

- la primera etapa de educación básica. Valencia Venezuela: Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.31.
- Otero, M.R. & Greca, I.M. (2003). Las imágenes en los Textos de Física: entre el Optimismo y la Prudencia. Porto Alegre: Revista Cad. Brás. Ens. Fís, vol. 21, n°1.
- Pérez Abril, Mauricio. (2003). Leer y Escribir en la Escuela: Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos para la Reflexión, Bogotá: ICFES.
- Quispe Figueroa, Juvenal. (2004). Importancia de la producción de textos. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/textos-escrit/textosescrit.shtml#ixz36>
- Rincón Castellanos, Carlos Alberto. (2000). Curso de español como lengua materna. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- Rincón Castellanos, Carlos Alberto. (2011b). *La cohesión y coherencia, Unidad 12*. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>
- Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las Imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Madrid: Revista Suplementos marco ELE, n°8.
- Segovia, B. (2012). A prender a narrar con imágenes, en Primaria. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. N° 424, 60-63. Obtenido de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/9998/CUADERNOS%20JUNIO2012.pdf?sequence=1>
- Semenov, Alexey. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Francia: UNESCO.
- Tapia, J. Alonso. (2005). Motivación para el Aprendizaje: Perspectiva de los Alumnos. Madrid: MEC.
- Teberosky, Ana. (2000). Los Sistemas de Escritura Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia: Universidad de Barcelona.
- UNESCO. (2016). Aportes para la Enseñanza de la Escritura. Chile: OREALC/UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244734s.pdf>
- Wallace, K. (03 de Noviembre de 2015). Los adolescentes pasan 9 horas al día usando los medios, según informe. CNN. Obtenido de <http://cnnespanol.cnn.com/20>

15/11/03/los-adolescentes-
pasan-9-horas-al-dia-usando-
los-medios-segun-informe/



Obra: Tumben puertas, abrir ventanas...
Autor: Miguel Darío Polanía
Técnica: Mixta
Territorio: Neiva